

Hüttis-Graff, Petra; Klenz, Stefanie; Merklinger, Daniela; Speck-Hamdan, Angelika

Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen

Barnitzky, Horst [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]: *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2010, S. 238-265. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 129)*



Quellenangabe/ Reference:

Hüttis-Graff, Petra; Klenz, Stefanie; Merklinger, Daniela; Speck-Hamdan, Angelika: Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen - In: Barnitzky, Horst [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]: *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2010, S. 238-265 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176978 - DOI: 10.25656/01:17697*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176978>

<https://doi.org/10.25656/01:17697>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen

Einführung (Angelika Speck-Hamdan)

Kaum ein Thema hat die bildungspolitische wie auch die bildungspraktische Arbeit in der letzten Zeit so stark beschäftigt wie die Frage nach Möglichkeiten, den in Deutschland überzufällig engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg zu entkoppeln. Alle großen Schulleistungstudien der vergangenen Jahre konstatierten ein systematisch schlechteres Abschneiden bestimmter Schülergruppen, d.h. einiger Schülerinnen und Schüler, die bestimmte gemeinsame Merkmale miteinander verbinden. Diese Merkmale werden in der Diskussion vereinfacht als Bildungsrisiken bezeichnet.

Zu diesen Risiken gehört beispielsweise die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht, ein niedriger Bildungsstand der Eltern, ein Migrationshintergrund oder auch familiäre Armut bzw. ein niedriger sozioökonomischer Status. »Ein Kind aus privilegierten sozialen Schichten hat im Vergleich zu einem Kind aus unteren sozialen Schichten die gut vierfache Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Selbst bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Fachkompetenzen, also beim Vergleich von Kindern, die gleiche Intelligenz aufweisen und über die gleichen Kompetenzen verfügen, haben die Kinder aus oberen Schichten noch mehr als die zweieinhalbfache Chance der Gymnasialempfehlung« (Blossfeld u. a. 2007, S. 51/52). Ein solches Ergebnis muss beunruhigen, zumal in einer Gesellschaft, die jedem Kind das Recht auf Bildung einräumt und deren Grundschule sich als eine Schule für alle Kinder versteht.

Die Aufdeckung dieses Missstands führt zu einer Reihe von Überlegungen und auch Handlungen, die das Ziel verfolgen, ihn zu beseitigen. Der Slogan »Reiche Eltern für Alle«, der anlässlich der studentischen Proteste von 2009 mehrfach auf Transparenten zu lesen war, verdeutlicht auf hinter sinnige Weise, dass dem Abbau von »Bildungsrisiken« deutlich Grenzen gesetzt sind. Für die Bildungsverantwortlichen gilt es, diejenigen Ansatzpunkte ausfindig zu machen, die Beeinflussung in eine gerechtere Richtung ermöglichen. Bildungserfolg ist immer von zwei Seiten her bedingt: Einerseits von den Voraussetzungen, welche die Lernenden mitbringen, und andererseits

von den Voraussetzungen, welche die schulischen Lernangebote verlangen. Wenn beides zueinander passt, ist eine große Wahrscheinlichkeit gegeben, dass Angebote in gewünschter Weise genutzt werden können. Die bildungspolitischen Anstrengungen der letzten Jahre beziehen sich entweder auf eine Veränderung der Voraussetzungen bei den Lernenden, z. B. durch eine frühzeitige Diagnose von Entwicklungsrisiken und entsprechende Interventionen vor Beginn der Schulzeit; diesen Bemühungen sind jedoch enge Grenzen gesetzt. Oder sie beziehen sich – und dies ist als erfolgversprechender einzuschätzen – auf eine Veränderung der schulischen Lernbedingungen, z. B. durch den Ausbau von Ganztagschulen, die ein breiteres Anregungspotenzial haben sollten als manches Elternhaus. Zu den relevanten Faktoren, die Bildungserfolg maßgeblich beeinflussen, gehört mit Sicherheit die zur Verfügung stehende (Lern-)Zeit. Wer länger Zeit hat, kann auch bei schlechteren Ausgangsbedingungen noch aufholen. Wer länger Zeit hat, kann auch besser herausfinden, wo die eigenen Stärken sind. Viele Bemühungen und Forderungen richten sich auf diesen Faktor, auch die nach einer längeren gemeinsamen Lernzeit.

Den wichtigsten Hebel aber dürfte eine stärkere Passung der konkreten Bildungsangebote im Unterricht darstellen, womit die Angemessenheit der Unterrichtsangebote bezogen auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angesprochen ist. Bei heterogenen Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden, von der ausgegangen werden muss, stellt sich die Herausforderung eines differenzierenden Unterrichts. Dabei sollen sich die unterrichtlichen Angebote in ihrem Anspruch, das Niveau ebenso wie die Art und Weise des Lernens betreffend, auf die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen einstellen, damit diese die Chancen nutzen können, ihre Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen. Das geschieht durch die Auswahl der Lerngegenstände, das Arrangement der Lerngelegenheiten, aber auch durch eine angemessene Form der »Vermittlung« in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes, also des Ausgleichens oder Verhandelns zwischen den bereits vorhandenen und den zu erreichenden Kompetenzen durch didaktische Medien im weitesten Sinn.

Sprache und Unterricht

Das wichtigste Medium des Unterrichts ist nach wie vor die Sprache. Sie vermittelt zwischen den Lerngegenständen und den Lernenden, sie ermöglicht das Aushandeln von Bedeutungen und von Sinn, sie verhilft zum Verstehen und bildet die Brücke zu den anderen Lernenden und deren Gedanken. Sowohl ihre kommunikative Funktion als auch ihre Bedeutung für die Kognition kommen dabei zum Tragen. Bildungsprozesse setzen sprachliche Kompetenzen voraus. Auf Seiten der Lernenden sind sie Voraussetzung, um unterrichtliche Lernangebote überhaupt nutzen zu können. Auf Seiten der

Lehrpersonen sind sie Bedingung, um die Lerngegenstände zu erschließen und mit den Lernenden in einen fruchtbaren Dialog eintreten zu können.

Unvermeidlich stellt sich hier die Frage nach der Art der Sprache, die im Unterricht verwendet wird. Handelt es sich um die Sprache, die Kinder aus ihrer Alltagswelt kennen? Oder handelt es sich um eine sprachliche Variante, die speziell im Kontext Schule gebräuchlich ist? Und wenn es sich um eine solche Variante handelt: Wie sehr unterscheidet sie sich von der Alltagssprache? Ist ihre Aneignung an weitere Voraussetzungen gebunden? Gibt es möglicherweise Kinder, für die diese sprachliche Variante eine Hürde darstellt? Welche Kinder könnten Probleme haben? Wie lassen sich Verbesserungen bezüglich dieser Voraussetzungen herbeiführen? Diese Fragen werden im Verlauf dieses Beitrags im Einzelnen beantwortet werden. Der Ausgangspunkt der hier vorgestellten Überlegungen und Ideen ist die Annahme einer speziellen sprachlichen Variante, Bildungssprache oder Schulsprache genannt, die als Bedingung für den Bildungserfolg angesehen werden kann. Berührt davon sind nicht nur die sprachlichen, sondern *alle* Lernbereiche, weil sie auf das Medium Sprache angewiesen sind. So ist die Einführung in die Bildungs- oder Schulsprache eine Grundlegungsarbeit höchster Priorität, die vorteilhafterweise in Kooperation mit den Einrichtungen des Elementarbereichs zu leisten ist. Denn sprachliche Kompetenzen entwickeln sich allmählich und in Abhängigkeit von den sprachlichen Umgebungen, in denen sie herausgefordert werden. Familie, Nachbarschaft, Öffentlichkeit, Kindergarten, Schule – jede Umgebung stellt eigene sprachliche Anforderungen. Den Einstieg in die Sprache der Schule zu erleichtern sollte Aufgabe sprachlicher Förderung sein, wann und wo auch immer sie stattfindet. Darum geht es in diesem Beitrag. Im ersten Teil werden die Kennzeichen der Bildungssprache mit Bezug zur Schriftlichkeit dargestellt. Im zweiten und dritten Teil werden zwei Beispiele vorgestellt, in denen konzeptionell schriftliche Äußerungen angeregt werden. Im vierten Teil wird noch einmal resümiert und werden einige Folgerungen gezogen.

1. Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit

(Petra Hüttis-Graff)

Mit dem Übergang von der Familie in die Institution Schule betreten Kinder einen neuen sozialen Raum, der von spezifischen Interaktionsformen geprägt ist und ihnen mit dem Schriftspracherwerb zugleich eine grundlegend neue Dimension des Denkens und Handelns und der Teilhabe an Kultur, Gesellschaft und Bildung eröffnet. Dies ist geknüpft an den Erwerb spezifischer sprachlicher Kompetenzen, die im Mündlichen und im Schriftlichen zum Tragen kommen und als entscheidende Bedingung für Lernen und Bildung angesehen werden. Um die Besonderheit dieser sprachlichen Kom-

petenzen zu erfassen, soll zunächst der vor- und außerschulische Sprachgebrauch in den Blick genommen werden. Wie unterschiedlich die Annäherungen von Fünfjährigen an Bildungssprache sind, wird sodann an einigen ausgewählten Sprachprodukten dargestellt. Schließlich geht es um die Frage, wie die zunächst in medial mündlich strukturierten vorschulischen Situationen erworbenen Spracherfahrungen im Bildungskontext Schule fruchtbar gemacht, im Blick auf konzeptionelle Schriftlichkeit weitergeführt und differenziert werden können.

Sprachkompetenzen in außerschulischen Kontexten

Spracherwerb beginnt in der Familie, meist in spontanen Dialogen mit vertrauten Partnern und mit einem starken Bezug der Sprache zu Handlungen, Situationen und Gefühlen. Wegen der Vertrautheit der Interaktionspartner ist sprachliche Genauigkeit nicht notwendig hinsichtlich der Artikulation, des Dialekts und auch der Grammatik.

Mit der Erweiterung ihrer sozialen Kontakte begegnen Kinder einer auch außerhalb der Familie gebräuchlichen Alltagssprache. In dieser Öffentlichkeit ist der Sprachgebrauch (kultur-)spezifisch geregelt: mit dem Nachbarn unterhält man sich anders als mit der Bedienung im Restaurant oder mit dem Arzt. Schon früh erwerben Kinder in diesen Kontexten implizit ein öffentliches Sprachregister (Hochsprache, Verkehrssprache, Höflichkeitsformen), das oft im Rollenspiel erprobt wird.

Zugleich macht jedes Kind in Abhängigkeit von seinem Lebensraum spezifische Spracherfahrungen: dialektal geprägte Regiolekte, aber auch Soziolekte, die beispielsweise beeinflusst sind von aktuellen Zeitströmungen (Superstar-Deutsch), von der sozialen Zugehörigkeit (Imbiss-Deutsch), dem Gebrauch nichtdeutscher Muttersprachen und unterschiedlichen Medien (Computersprache, Märchen). Diese lebensweltlichen Sprachkontexte prägen nicht nur Art und Umfang der Sprachkenntnisse, sondern auch die Formen des Gebrauchs (Gespräche beim Vorlesen oder stilles Zuhören, s. Wieler 1997) und die grammatischen Strukturen: Beispiele sind in der Imbissstube das Fehlen der Mehrzahl »Zwei Bratwurst bitte und einmal zwei halbe Hahn« oder der pauschalisierte Artikel »Kommt auf den Pommes noch was drauf?«. In der SMS-Kommunikation bedeutet das Acronym BSE etwas anderes (Bin so einsam) als im Fernsehen (bovine spongiforme Enzephalopathie oder umgangssprachlich: Rinderwahn).

Die sprachlichen Erfahrungen, die Kinder aus ihrem Alltag in die Schule mitbringen, sind also sehr vielfältig. Gemeinsam ist alltäglichen Sprachsituationen die Einbettung in spezifische Handlungszusammenhänge und die räumliche und/oder zeitliche Nähe der Kommunikationssituation, in der Sprache durch Gestik, Mimik und Intonation entlastet wird: Man zeigt oder schaut auf das Gemeinte, schaut fragend oder fragt direkt nach, wenn

man etwas nicht verstanden hat. In alltäglichen Kommunikationssituationen wechseln Sprechen und Zuhören beständig, sodass das Verstehen dialogisch, gemeinsam gesichert wird.

Diese Nähe ist auch ein entscheidendes Merkmal vieler medial unterstützter Kommunikationssituationen, mit denen Kinder heute aufwachsen. Das Digitale löst kommunikative Entfernungen auf und stärkt bildliche Mitteilungen. Wurden Geschichten und Sachwissen früher in Gesprächen oder in Vorlesesituationen angeeignet, sodass die Aufmerksamkeit beim zuhörenden Verstehen auf die Sprache gerichtet war, entlasten heute bewegte Bilder das Verstehen: im Fernsehen und am Computer mit Youtube, Adventure Games und Simulationen.

In sehr unterschiedlichem Maße haben Kinder auch Erfahrungen damit, ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache zu richten, auf die sprachlich gefassten Inhalte und auf die Form der Sprache. Diese Erfahrungen machen Kinder insbesondere beim Gebrauch von Büchern und anderen narrativen Medien. Sie entwickeln dabei ihre Aufmerksamkeit für vorgelesene oder erzählte Geschichten und für Schrift, ihre Fähigkeit zur Dekontextualisierung von Sprache (v. a. im Sprachspiel und im Rollenspiel) und nicht zuletzt ihre Fähigkeit, selbst etwas zu erzählen, zu beschreiben, zu berichten. Diese Zugänge zu Sprache und Schrift entfalten sich rezeptiv und produktiv und sind untrennbar verbunden mit begleitenden Emotionen und Verhaltensweisen.

Sprachkompetenzen in schulischen Kommunikationssituationen

Wenn Kinder in die Schule kommen, bringen sie bereits zahlreiche Erfahrungen mit Sprache und Sprachgebrauch mit, die sie zunächst in medial mündlichen Situationen erworben haben – in Abhängigkeit von den sprachlichen Situationen, die ein Kind jeweils erlebt hat. Für die Bewältigung schulischer Kommunikationssituationen und den Schriftspracherwerb müssen Kinder ihre Sprachkompetenzen erweitern und differenzieren: Beim Basteln macht die Lehrerin das Falten vor, die Kinder falten mit und sie fragt dann: »Kommt ihr alle mit?« Das bedeutet in der Schule nicht, dass es jetzt raus geht, d. h. bekannte sprachliche Wendungen haben in der Schule oft eine andere Bedeutung (s. BSE). Auch reichen nicht mehr die alten, dialogischen Gesprächsregeln für die Kommunikation in der großen Gruppe. Schüler lernen also in der Schule »schulisch« zu sprechen und zu verstehen (Grundschule 5/2008).

Gerade der Erwerb der Schriftsprache ist mit neuen Formen des Denkens verbunden: mit einer Unabhängigkeit vom Konkreten, einer Reflexion über Fiktives. Die Schrift ermöglicht allein mit sprachlichen Mitteln fiktive Welten und Beziehungen zu schaffen – ohne Hilfe von Bildern und stimmlichen Kennzeichnungen (s. Hüttis-Graff/Merklinger 2010: »Ob du da ganz LAUT schreiben kannst?«). Gogolin hat diese Dimension der Sprache als Bildungssprache bezeichnet und in den Kontext von Bildungsgerechtigkeit und inter-

kultureller Erziehung gestellt, weil erst die Fähigkeit zu diesem sprachlichen Register den erfolgreichen Schüler auszeichne. »Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation besitzt (...) tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht« (Gogolin 2008, S. 5).

Die Bildungsrelevanz der Sprache wurde bereits vor 50 Jahren von der Soziolinguistik im Blick auf das Defizit bestimmter Gesellschaftsschichten erkannt (Bernstein 1974): So hat Basil Bernstein auf entscheidende Unterschiede zwischen der Sprachkompetenz unterschiedlicher Sprachbenutzer innerhalb derselben Sprachgemeinschaft verwiesen. Kern seiner Defizit-Hypothese ist, dass die Unterschicht einen restringierten Code spricht, während die Mittel- und Oberschicht jedoch darüber hinaus über einen elaborierten Code verfüge. Dieser ermögliche einen vom Kontext unabhängigen Diskurs und führe damit zu besser ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten. Demgegenüber könne die Unterschicht diesen elaborierten Code nicht aktiv benutzen und oft auch nicht verstehen. Selbst wenn anschließend der restringierte Code in seinen spezifischen Leistungen anerkannt wurde (Differenz-Hypothese von Labov), ist Sprache hier eine potentielle Barriere zu Bildung und Schule hat kompensatorische Aufgaben.

Besonders ist die Situation mehrsprachiger Kinder: Jim Cummins unterschied 1979 – ähnlich wie Bernstein – grundlegende Sprachfertigkeiten in der alltäglichen Konversation (BICS = basic interpersonal communicative skills) von akademischen, schriftsprachlichen Sprachfertigkeiten, die unerlässlich sind für institutionelle, öffentliche Kommunikation (CALP = cognitive academic language proficiency). Auch er stellte fest, dass die akademischen Sprachfertigkeiten zwischen den Sprechern einer Sprache stark variieren, und hob die Bedeutung von »literacy-related skills« und von sprachlicher Explizitheit in schulischen Kontexten hervor. Seine Forschungen zu Mehrsprachigkeit zeigten, dass Migrantenkinder altersübliche Fremdsprachenkenntnisse im direkten Gespräch (BICS) schon nach relativ kurzer Lernzeit von ca. 2 Jahren erwerben, während sie altersangemessene Schulkenntnisniveaus (CALP) erst nach 5 bis 7 Jahren Lernzeit erreichen. Insofern stehen Schulanfänger anderer Muttersprache vor einer doppelten Sprachbarriere – sowohl in der mündlichen Kommunikation in der Schule als auch für den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten.

Die Linguisten Koch/Oesterreicher (1985, 1994) beziehen sich nicht auf Gruppen von Sprachbenutzern, sondern auf unterschiedliche Sprachregister in verschiedenen Kommunikationssituationen: Konzeptionell schriftliche Sprache bezeichnen sie als Sprache der Distanz, die unabhängig ist vom Kontext, während konzeptionelle Mündlichkeit eine Sprache der Nähe ist. Ihr Modell zeigt konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Endpunkte eines Kontinuums – eine Äußerung kann also mehr oder weniger mündlich

oder schriftlich konzipiert sein – und betont die Unabhängigkeit der sprachlichen Konzeption von der Medialität einer Äußerung. So kann ein Interview mündlich stattfinden – medial phonisch –, es kann aber auch aufgeschrieben werden und ist dann medial schriftlich, ohne dass sich die sprachliche Konzeption ändert. Hingegen unterscheidet sich ein Vortrag in der sprachlichen Komplexität von einem vertrauten Alltagsgespräch auf dem Wochenmarkt, obgleich beide medial mündlich sind. In den letzten Jahren haben sich in der Internet-Kommunikation neue Sprachkonzeptionen entwickelt, bspw. weist das Schreiben im Chatroom wegen der zeitlichen Nähe einige Merkmale mündlicher Kommunikationssituationen auf. Die folgende, nach Koch / Oesterreicher (1985) erstellte Graphik veranschaulicht Mündlichkeit und Schriftlichkeit in medialer und in konzeptioneller Hinsicht und wurde um mediengebundene und vorschulische Sprachsituationen ergänzt.

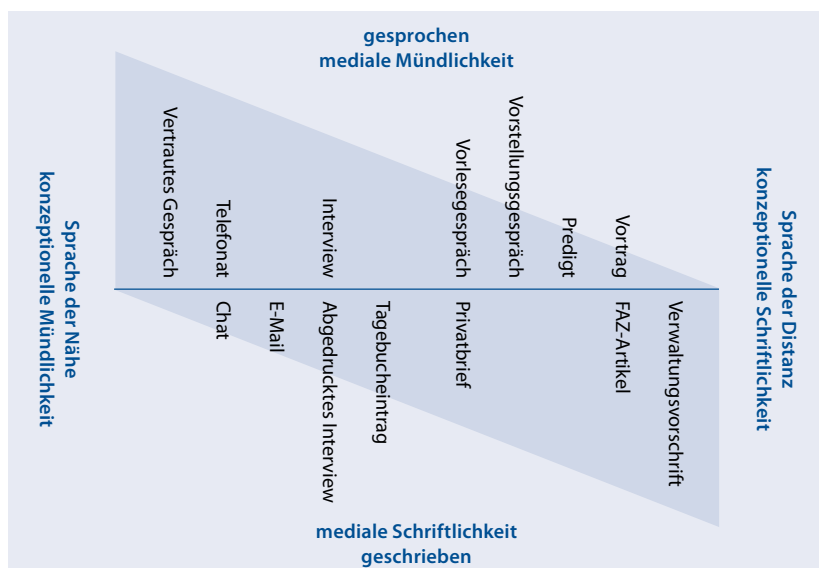


Abb. 1: Mündlichkeit und Schriftlichkeit (nach Koch / Oesterreicher)

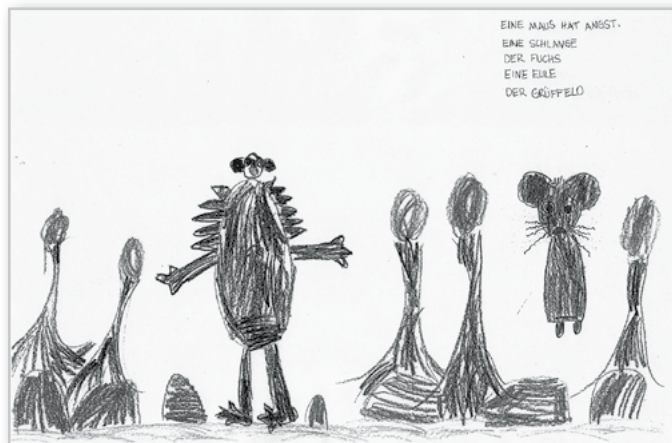
Bereits im Alltag machen Kinder Erfahrungen mit sprachlichen Kommunikationssituationen, die sie mit den ihnen verfügbaren Mitteln nicht bewältigen können: so reicht es beim Telefonieren nicht, auf das Gemeinte in der unmittelbaren Umgebung zu zeigen oder durch Nicken nonverbal seine Zustimmung anzuzeigen. Solche Überforderungssituationen sind wichtige Impulse zur sprachlichen Differenzierung, wenn sie in der Zone der nächsten Entwicklung liegen und wenn das Kind Unterstützung erfährt. Damit der Anrufer das Kind verstehen kann, fordert er sprachliche Explizitheit ein – und damit konzeptionelle Schriftlichkeit.

Wenn Kinder etwas erzählen oder wenn sie Bilderbücher vorgelesen bekommen, ist der verständigungsorientierte Dialog über das Gemeinte – auch über Bilder als Referenzobjekte – eine wichtige Unterstützung zum Verstehen und Produzieren sprachlicher Explizitheit. Besondere Relevanz hat konzeptionelle Schriftlichkeit jedoch im Umgang mit Schrift: beim Schreiben für einen Leser, der das Gemeinte ohne Nachfragen verstehen soll, und beim Lesen von Texten, die ohne dialogische oder auch bildliche Unterstützung zu verstehen sind. Grundlegend für den Schriftspracherwerb ist die Fähigkeit zur Dekontextualisierung von Sprache: wie Kinder bereits in vorschulischen Situationen (implizit) ihre Aufmerksamkeit auf Sprache als Gegenstand richten und sie aus dem nichtsprachlichen Kontext lösen, ist systematisch untersucht in Situationen des Sprachspiels und des Rollenspiels (Andresen 2003, 2005, Wildemann 2003), aber auch in Situationen der Begegnung verschiedener (Mutter-)Sprachen (Oomen-Welke 2003). Hier sollen Aspekte der Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit am Beispiel von Schülertexten aufgezeigt werden.

Sprachkompetenzen in diktieren Texten

Bildungssprache erlangt besondere Bedeutung mit dem Schriftspracherwerb: er fordert und fördert zugleich bildungssprachliche Kompetenzen. Wie unterschiedlich Fünfjährige dem Anspruch konzeptioneller Schriftlichkeit begegnen und welche Zugänge zu Schriftlichkeit sie erproben, soll beispielhaft an drei Texten aufgezeigt werden, die Vorschulkinder einem Erwachsenen diktieren: »Du hast die Geschichte vom Gruffelo gehört. Schreib auf, was dir wichtig ist. Ich schreibe es für dich«, hatte die Lehrerin gesagt. Manche dieser Vorschulkinder malen nach dem Anhören der Geschichte zunächst ein Bild und diktieren dann, andere diktieren zu einem Bild aus dem Bilderbuch.

**Abb. 2: diktierter Text
von Yannick (5 Jahre)
zu »Der Gruffelo«
DIE MAUS HAT ANGST.
EINE SCHLANGE
DER FUCHS
EINE EULE
DER GRUFFELO**



Yannik hat den Wald gemalt und die Situation, als Maus und Gröffelo aufeinandertreffen – den Höhepunkt in der Geschichte. Dazu diktiert er zunächst einen Satz, der den Kern der Geschichte benennt: EINE MAUS HAT ANGST. Dann führt er die Protagonisten auf, die der Maus in der Geschichte gefährlich wurden und die sie vertrieben hatte mit dem Trick, sie sei mit dem Gröffelo verabredet – den sie freilich nur zur Abschreckung erfunden hatte: EINE SCHLANGE – DER FUCHS – EINE EULE – DER GRÖFFELO. Weil Yannik mal bestimmte und mal unbestimmte Artikel benutzt, referiert er sprachlich nicht eindeutig auf diese Geschichte. Was er schreibt, kann man dann verstehen, wenn man die Geschichte kennt: Es wirkt so, als wenn er mit den Wörtern die ganze Geschichte festhält, die in seinem Kopf noch präsent ist. Für einen fremden Leser reicht diese Sprachform jedoch nicht, um seine Gedanken zu verstehen: die Formulierungen sind zu unbestimmt, zu wenig entfaltet. Yannik schreibt also nicht für einen entfernten Leser, sondern für jemanden, der mit ihm die Situation im Buch teilt, sodass er nur noch mit einzelnen Wörtern darauf verweisen muss.

Wir kennen Verstehensprobleme wie die mit Yanniks Text, wenn Kinder von Erlebnissen erzählen, an denen wir nicht teilgenommen haben, oder wenn sie am Telefon erzählen. Dadurch, dass wir nachfragen, was wir nicht verstanden haben, lernen Kinder bereits im Mündlichen implizit, manches genauer auszuführen. Im direkten Gespräch reicht eine solche mündliche Sprachkonzeption meist aus, da der Sprachgebrauch hier eingebunden ist in die gemeinsam geteilte Situation: In Situationen dekontextualisierten Sprachgebrauchs, in Bildungskontexten wie beim Schreiben, muss das Geäußerte jedoch möglichst eindeutig formuliert sein – allein mit sprachlichen Mitteln, d.h. ohne nonverbale Mittel und ohne Nachfragen oder Verweise auf den aktuellen (hier bildlichen) Kontext.



Abb. 3: diktiert Text von Lenny (5 Jahre) zu »Der Gröffelo«
DIE MAUS HAT ANGST VOR DEM GRÖFFELO. DER GRÖFFELO HAT KRALLEN. ICH SEHE NOCH EINEN BAUM NEBEN DER MAUS. DER GRÖFFELO HAT ZÄHNE: DAS IST EINE SCHLANGE. DAS IST DIE ZUNGE.

Auch Lenny fixiert dieselbe Szene aus der Geschichte, bildlich und sprachlich. Lenny geht implizit davon aus, dass ein Leser seines Textes die Maus

und den Grüffelo kennt. Er sichert das Verständnis nicht allein mit Schriftsprache, sondern bezieht sich z. B. mit dem Pfeil und dem deiktischen Verweis DAS IST auf sein Bild und auf das gemeinsame, mit dem Leser geteilte Wissen über die Geschichte: DIE Maus, DER Grüffelo. Auch sprachlich hat er seine Gedanken stärker ausgeführt als Yannik, sodass wir aufgrund unseres Weltwissens verstehen können, *warum* die Maus Angst vor dem Grüffelo hat – auch wenn sein Text die Bezüge zwischen den Sätzen nicht explizit ausformuliert. Wir (re)konstruieren als erfahrener Leser die Hintergrundlogik des Textes, weil wir wissen: Krallen und Zähne können für eine Maus gefährlich sein. Es kommt also nicht nur auf den Sprecher oder Schreiber an, inwieweit seine Äußerung verständlich ist, sondern auch auf den Rezipienten: auf sein Wissen und seine Bereitschaft, die Bedeutung des Gemeinten zu rekonstruieren. Auch als Leser/Hörer muss man also über sprachliche Mittel verfügen, um Textzusammenhänge zu erschließen: z. B. über explizite oder auch hinter dem Text liegende Verknüpfungen. Wie sich dies für das Lernen der Kinder nutzen lässt, wird Stefanie Klenz ausführen (s. Seite 257ff.).

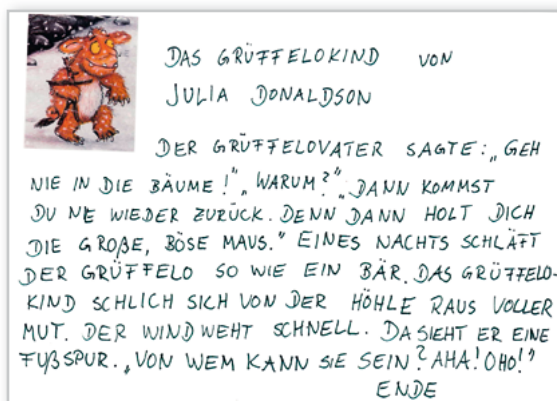


Abb. 4: diktierter Text von Sanja (5 Jahre) zu »Das Grüffelokind«

Sanja hat auf CD die Fortsetzung der Geschichte vom Grüffelo gehört, den die Maus erschreckt hatte. Er war aus Furcht vor ihrer vermeintlichen Stärke geflüchtet. Sie erhält die gleiche Aufgabe wie Yannick und Lenny (zum genauen Wortlaut der Aufgabenstellung vgl. Merklinger, S. 253 in diesem Band). Sanja schreibt nicht zu einer einzelnen Situation, sondern gibt die Geschichte trotz der deutlichen Raffung so wieder, dass auch ein fremder Leser die Handlung verstehen kann (den Schluss hat sie aus Platzgründen abgekürzt). Dazu wählt sie zentrale Passagen aus der Geschichte aus und arbeitet verdichtet heraus:

- die Beziehungsstruktur: das mutige Grüffelokind und der besorgte Grüffelovater,
- die Handlungsfolge: Verbot und Übertretung

- die Gedanken und Gefühle des Gröffelokindes: ›voller Mut‹; Überraschung: ›AHA OHO‹
- die bedrohliche Atmosphäre im Wald.

Sprachlich markiert Sanja das Thema mit einer Überschrift, sogar mit Autor, und führt im Präteritum in die Ausgangssituation ein, während die später einsetzende Handlung durch das Präsens näher erscheint, weniger distanziert. Im Gegensatz zu den beiden Jungen hat Sanja die Geschichte mehrfach von der Hör-CD gehört und dabei auch das Bilderbuch selbstständig betrachtet. Beim Diktieren nutzt sie von dieser sprachlichen Vorgabe einfache Argumentationsstrukturen (DENN DANN) und Metaphern (WIE EIN BÄR) und Wortkompositionen (GROSSE BÖSE MAUS, VOLLER MUT) oder auch einen ganzen Satz (VON WEM KANN SIE SEIN?). Aber ihr Text zeigt auch, dass sie sprachlich eigene Ausdrucksmittel verwendet:

- Sanja markiert den Sprecher wörtlicher Rede explizit durch einen Begleitsatz: DER GRÜFFELOVATER SAGTE. Dies ist ein typisches Merkmal medial schriftlicher Texte, während Sprecher im Hörspiel wie in anderen mündlichen Erzählungen v. a. stimmlich hervorgehoben werden.
- Im Buch heißt es: Eines Nachts schläft der Gröffelo *wie ein Bär*; bei Sanja heißt es: SO WIE EIN BÄR. Sanja gleicht die Formulierung hier an ihre mündlichen Spracherfahrungen an.
- Heißt es im gereimten Buch: »Der Schnee stürmt wild und kalt weht der Wind«, setzt Sanja ihre Aussage in die alltägliche Satzgliedfolge um und verdichtet die Eigenschaften der geschilderten Situation zu: DER WIND WEHT SCHNELL.
- FUßSPUR – im Buch hieß es: »Im Schnee eine Spur« und »Spur von den Füßen«. Sanja hat also die Geschichte nicht nur verstanden. Sie hat auch das, was im Hörbuchtext nicht explizit oder anders gesagt wurde und auch im Bilderbuch nicht als solches abgebildet war, durch ein eigenständiges Kompositum ausgedrückt. Auch GRÜFFELOVATER ist ein solches Kompositum, das im Originaltext an keiner Stelle vorkommt.

Sanja greift also beim Formulieren einzelne sprachliche Muster aus dem Hörmedium auf und verknüpft sie mit eigenen sprachlichen Mitteln, um ihre Gedanken wiederzugeben. Insofern ist ihr Schreiben ein Transformationsprozess und keine Kopie des Buchtextes. Ihre Formulierungen weisen dabei auch Merkmale von Bildungssprache auf: Sie berücksichtigt die monologische Schreibsituation und die Distanz des Lesers, sie verdichtet und präzisiert Informationen und benennt explizit, was sonst unverständlich bliebe.

Sanja weiß also implizit, dass Schreiben anders ist als Sprechen – nämlich ohne stimmliche Kennzeichnungen, ohne dialogische Bedeutungskonstruktionen und mit expliziter Sprechermarkierung –, dass Bildungssprache anders ist als Alltagssprache. Schon vor dem Schriftspracherwerb verfügt sie in

dieser Diktiersituation also über sprachliche Mittel, die für kommunikative Distanzsituationen wie das Schreiben und Lesen prägend sind, und damit über einen wichtigen Zugang zu selbstständigem reflektierenden Denken und zu Bildung. Dafür sind einerseits ihre Erfahrungen mit Geschichten, auch das mehrfache Hören dieser Geschichte entscheidend, denn gehörte Geschichten bieten sprachliche Muster, die nach aktuellen Untersuchungen von Schreibanfängern gern als Sprungbrett ins Schreiben genutzt werden (Weinhold 2005, Mania 2007). Entscheidend sind also schriftsprachliche Kontexte für Texte (Dehn 1999), also langjährige und aktuelle Erfahrungen mit ansprechenden und anspruchsvollen Texten zugleich. Eine große Bedeutung haben auch die aktuellen Bedingungen der Schreibsituation, hier des Diktierens: Wie das Medium und der erwachsene Schreiber durch sein Verhalten schon Vorschulkinder in ihrem Zugang zu konzeptioneller Schriftlichkeit unterstützen können, zeigt Daniela Merklinger anschließend auf (s. S. 251ff.).

Die Beispiele dokumentieren, dass konzeptionelle Schriftlichkeit nicht ein feststehendes Register ist, sondern dass es ein Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit zu Schriftlichkeit gibt. Und sie zeigen auch, dass weder Alltagssprachliche Kompetenzen noch ein guter Wortschatz ausreichen, um einen Zugang zur bildungsrelevanten Dimension der Sprache zu finden: Bildungssprache besitzt vielmehr spezifische wortübergreifende Merkmale, die im Folgenden in Anlehnung an Koch / Oesterreicher ausgeführt werden.

Kennzeichen konzeptioneller Schriftlichkeit

Bildungssprache wird in Situationen kommunikativer Distanz erforderlich, weil diese eine maximale Entfaltung der Sprachform verlangen, sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen. Merkmale solcher konzeptionell schriftlichen Kommunikationssituationen bei der Rezeption oder Produktion von Sprache sowie die Ansprüche an konzeptionelle Schriftlichkeit und ihre typischen linguistischen Merkmale zeigt Abbildung 5.

Kommunikationsbedingungen	Versprachlichungsstrategien	Linguistische Merkmale
monologisch raumzeitliche Trennung der Kommunikationspartner öffentlich	Informationsverdichtung Endgültigkeit Komplexität/ Maximale Entfaltung und Präzisierung	Explizitheit komplexe Satzstrukturen vielfältige Konjunktionen Passivkonstruktionen/ unpersönliche Ausdrücke/ Konjunktiv Substantivierungen Fachbegriffe, Komposita

Abb. 5: Typische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit

In diesen Überlegungen von Koch/Oesterreicher sind jene Sprachkompetenzen nicht enthalten, die im Umgang mit poetischen Texten zum Tragen kommen. Diese stellen nicht nur besondere Ansprüche an emotionale Aspekte des Verstehens (zu literarischen Kompetenzen zählen Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme; s. Spinner 2006) oder an ästhetische Aspekte der Produkte (z.B. Rhythmus, Klang, Bildlichkeit, Leerstellen); ästhetische Texte weisen zudem spezifische sprachliche Mittel auf (z.B. Metaphern, Anakoluthe, Alliterationen und Wortwiederholungen) und sind von systematischer Unbestimmtheit gekennzeichnet, sodass das Verstehen literarischer Texte mehrdeutig und unabschließbar ist (Zabka 2006). Poetische Texte können wie Lieder im Gegensatz zu Alltagstexten mehrfach wiederholt rezipiert, aber auch sprachlich gestaltet und umgestaltet werden. Dass und wie die literarischen Sprachkompetenzen von gemeinsamen Deutungsprozessen in der Klasse profitieren, die diese inhärenten Mehrdeutigkeiten sichtbar machen und zur Explikation von Vorstellungsbildern und Verstehensweisen führen, wird Stefanie Klentz am Beispiel von Vorlesegesprächen in der Schule ausführen (s. Seite 257ff.).

Anregung konzeptionell schriftlicher Spracherfahrungen

Die Texte der Vorschulkinder zeigen, dass Erfahrungen mit konzeptionell schriftlichen Kommunikationssituationen eine hohe Bedeutung für Zugänge zu Bildungssprache haben: sie lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf Sprache und ermöglichen ihnen zunehmend eine monologische Kommunikation in zeitlich-räumlicher Distanz. Im Alltag sind heute jedoch selbst schriftliche Kommunikationssituationen kaum noch als Distanzsituation erfahrbar, denn das Internet überwindet zeitliche und räumliche Entfernungen in E-Mails, im Chatroom, in Blogs und beim Twittern. Explizitheit ist hier unwichtig, funktional ist der schnelle Ausdruck z. T. mit spezifischen Zeichen wie Emoticons, Smileys und Acronymen: hdgdl. Und auch die Lesekompetenzen haben sich im digitalen Zeitalter erweitert: anders als im Buch lesen wir in digitalen Medien mehr überfliegend, suchen Schlüsselbegriffe und Links. Die Frage ist nicht, ob wir dadurch schlauer oder dümmer werden. Es geht auch nicht darum, solche Spracherfahrungen aus der Schule auszuschließen, Defizite zu kompensieren oder Teilleistungen sukzessive aufzubauen (Pattern-drill). Die Frage ist, in welchen schulischen Kontexten gerade Schulanfänger ihre individuellen vorschulischen Sprachkompetenzen weiterführen und differenzieren können, damit sie alle zur Verfügung stehenden Medien, Informationsquellen und Kommunikationssituationen zur Verfolgung ihrer Interessen nutzen und sich auf diese Weise lebenslange Bildungschancen eröffnen können.

Weil konzeptionelle Schriftlichkeit für viele alltägliche Kommunikationssituationen an Bedeutung verloren hat und manche Kinder damit keine

Erfahrungen gesammelt haben, hat Schule die Aufgabe, Kindern persönlich bedeutsame Erfahrungen mit Funktionen, Strukturen und Verwendungssituationen von konzeptioneller Schriftlichkeit anzutragen – vor allem attraktive schriftliche Texte, die zu lesen und anzuhören sich lohnen und die vertiefende Gespräche und Handlungen anstoßen. In solchen schriftsprachlichen Erfahrungsräumen brauchen Kinder auch Spielräume und Anregungen zur Erprobung von sprachlichen Mustern (Dehn 2005) in funktionalen Situationen, damit sie ihre sprachlichen Kompetenzen in dieser bildungsrelevanten Hinsicht erweitern können (s. a. Belke 2001, 2007). Sprachlernen ist immer Imitation und Konstruktion gleichermaßen.

Ein solcher Erfahrungsraum ist der Umgang mit Hörmedien, die nachweislich Sprach- und Lesekompetenzen befördern (Schiffer u. a. 2002; siehe auch Sanjas Text): Die Klasse gemeinsam oder auch Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen rezipieren zugleich ein beliebtes Bilderbuch und das passende Hörmedium und vertiefen und verbreitern ihre sprachlich-literarischen Erfahrungen z. B. in begleitenden Gesprächen und durch das Diktieren oder Aufschreiben eigener Gedanken zu den Geschichten (s. Handreichung von Hüttis-Graff 2010). Hörmedien können so eine Brücke zum Buch sein. Daniela Merklinger wird darstellen, welche Bedeutung der Gestaltung der Diktiersituation zukommt, damit sie Kindern Impulse geben kann, auch ohne Buchstabenkenntnisse eigene Texte formulieren zu können und ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache und Schrift zu richten. Anschließend geht es um die Bedeutung von Vorlesesituationen in der 4. Klasse: Wie das gemeinsame Bemühen um eine genaue Verständigung über Texte zur Erweiterung von Sprachkompetenzen beitragen kann, stellt Stefanie Klenz dar. Solche an Sprache reichen Überforderungssituationen regen Kinder an, in der Zone der nächsten Entwicklung zu handeln und im sozialen Kontext der Klasse ihre Sprachkompetenz individuell zu differenzieren.

Beispiel 1: Die Diktiersituation –

Ein schriftsprachlicher Erfahrungsraum (Daniela Merklinger)

Eigentlich können Vorschulkinder noch nicht selbstständig schreiben. Wie man ihnen trotzdem ermöglichen kann, Erfahrungen mit dem Gebrauch von Schrift und auch mit dem konzeptionellen Aspekt des Schreibens zu machen, darum wird es nachfolgend gehen. Denn Vorschulkinder können auch ›ohne Buchstaben‹ schreiben, also ohne den medialen Aspekt des Schreibens zu beherrschen: Und zwar, wenn sie die Gelegenheit erhalten, einer erwachsenen Skriptorin eigene Texte zu diktieren. Dann können sie ihre Vorstellungen von Schriftlichkeit und vom Schreiben (und damit ihr implizites Wissen) in der Diktiersituation erproben – und zugleich auch erweitern:

- Die Schreibsituation ist *monologisch*, d.h. es gibt beim Schreiben keinen Gesprächspartner, mit dem man sich unterhalten kann und mit dem gemeinsam ein Inhalt entfaltet werden kann. Vielmehr besteht die Besonderheit des Schreibens darin, eigene Gedanken klären und auf dem Papier festzuhalten zu können. Das ist nicht nur eine besondere Chance, sondern zugleich auch eine große Herausforderung.
- Für den dekontextualisierten Sprachgebrauch ist entscheidend, dass Sprache unabhängig vom aktuellen (Rede-)Kontext gebraucht wird. Der Text selbst sollte also alle Informationen liefern, die ein fremder Leser zum Verständnis benötigt.
- Beim Schreiben entsteht ein fixierter Text, der verändert werden kann, bevor ein anderer ihn liest. Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit des *wortgenauen Formulierens und sogar des Überarbeitens*. Das laute Mitsprechen oder das Vorlesen der Skriptorin unterstützt diesen Prozess maßgeblich.
- Die Kinder werden dazu herausgefordert, ihre *Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache und Schrift* zu richten. Durch die Vergegenständlichung des Geschriebenen auf dem Papier werden sie nämlich auf den sukzessiven Prozess, die Parallelität von Zeit in der Sprache und Raum in der Schrift aufmerksam. So lässt die (hörbare und sichtbare) Langsamkeit des Schreibens den Bedeutungsaspekt immer wieder mal in den Hintergrund treten.

Eine ›Haltung des Schreibens‹ entwickeln

Damit sich diese Lerngelegenheiten für die Kinder auch tatsächlich eröffnen können, ist entscheidend, dass die Kinder in der Diktiersituation eine ›Haltung des Schreibens‹ entwickeln können. Voraussetzung dafür ist, dass eine ›Situation der Distanzkommunikation‹ entsteht und die Kinder der Skriptorin im Sinne der Alltagskommunikation nicht einfach nur etwas erzählen – sonst wäre das Diktieren auf einen rein medialen Wechsel beschränkt und es würde einfach nur die mündliche Rede verschriftet. Gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden sich aber auch in konzeptioneller Hinsicht, denn die geschriebene Sprache ist in der Regel elaborierter, die semantische Information ist kompakter und abstrakter (vgl. Koch/Oesterreicher 1994).

Die ›Haltung des Schreibens‹ beinhaltet eine solche Verschiebung in Richtung konzeptionelle Schriftlichkeit – trotz Mündlichkeit in der Produktionsweise. Um dies zu erreichen, müssen beide an der Interaktion Beteiligten – das Kind genauso wie die erwachsene Skriptorin – ihr *Handeln auf Schriftsprachlichkeit* ausrichten. Die Langsamkeit des Mediums der Schriftzeichen ist in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung. Die Kinder können sie in der Diktiersituation durch das laute Mitsprechen der

Skriptorin während des Aufschreibens erfahren. Sie werden dadurch in ihrer Redegeschwindigkeit gebremst und so wird der Übergang vom Sprechen zum Schreiben und damit auch der Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit für die Kinder überhaupt erst möglich.

Schreibvorgabe und Aufgabenstellung

Auf der diesem Buch beiliegenden CD ist ein Video zu finden, das einen beispielhaften Einblick in die Praxis des Diktierens gibt. Es ist im Juni 2008 in einer Vorschulklasse entstanden, die am Hamburger Lese-Hör-Kisten Projekt teilnimmt. Sanja diktiert darin einen eigenen Text zur Geschichte *Das Grüffelokind* von Axel Scheffler und Julia Donaldson, die sie als Bilderbuch sowie als CD kennt. Diesen Text hat Petra Hüttis-Graff in ihrem Beitrag bereits vorgestellt und daraufhin analysiert, wie Sanja darin mit den Anforderungen und Möglichkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit umgeht (s. Beitrag Hüttis-Graff, S. 247ff. in diesem Band). Nachfolgend soll es um den Entstehungsprozess des Textes gehen, der zu einer Geschichte entstanden ist, die Themen wie Angst und Mut, Lüge und Wahrheit, Dummheit und Klugheit, Stärke und Schwäche berührt. Geschichten, die die Auseinandersetzung mit existentiellen Themen wie diesen ermöglichen, eignen sich besonders gut als Schreibvorgabe, denn sie fordern die Kinder dazu heraus, ihre eigenen Gedanken zur Geschichte zu formulieren. Auch die Schreibaufgabe ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung:

Du hast die Geschichte vom Grüffelokind und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du etwas dazu aufschreiben, was DIR wichtig ist. Ich schreibe es für dich.

Diese Aufgabenstellung ist auf jede beliebige Geschichte übertragbar. Theoretischer Hintergrund ist dabei das *Schreiben nach Vorgaben*, wie Mechthild Dehn es im Rahmen des *Schreibens als kultureller Tätigkeit* vorgestellt hat (vgl. Dehn 1999). Die Kinder können beim Schreiben auf sprachliche, literarische und auch mediale Muster der Geschichtenvorgabe zurückgreifen, sie beim Schreiben transformieren und so etwas Neues, Eigenes schaffen. Besonders dann, wenn Geschichten existentielle Themen berühren und für die Kinder persönlich Bedeutsames enthalten, lassen solche Aufgabenstellungen einen »inneren Schreibdruck« (vgl. Dehn 1996, S. 177) bei den Kindern entstehen.

Sanjas Diktierprozess – Leitfragen und mögliche Deutungen

Die nachfolgenden Erläuterungen beziehen sich auf die ca. 5-minütige Videoaufzeichnung auf der beiliegenden CD. Das Video zeigt dabei den Diktierprozess von der Überschrift bis zu dem Satz DAS GRÜFFELOKIND SCHLICH VON DER HÖHLE RAUS VOLLER MUT. Wer vor dem Weiter-

lesen zunächst einmal für sich selbst herausfinden möchte, was ihm bei der Betrachtung des Videos auffällt, dem können diese Leitfragen zur Orientierung dienen:

- a) Was zeigt *Sanjas Verhalten* über ihren Zugang zu Schriftlichkeit?
- b) Was macht *die Skriptorin*, um Sanja zu einer ›Haltung des Schreibens‹ zu führen?

Die nun folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit – es ist eine Auswahl von Punkten, die mir wichtig erscheinen, um aufzuzeigen, inwiefern sich die Diktiersituation als (konzeptionell) schriftsprachlicher Erfahrungsraum für Kinder am Übergang zur Schriftlichkeit eignet – und was es dabei von Seiten der Skriptorin zu beachten gilt, damit die Diktiersituation das ihr innewohnende Potenzial auch entfalten kann (vgl. dazu ausführlich Merklinger 2009).

zu a) Was zeigt Sanjas Verhalten über ihren Zugang zu Schriftlichkeit?

- **Sanja richtet ihre Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache und Schrift**

- Sie diktiert einzelne Wörter und Sinneinheiten,

- z. B. *der Grüffelovater / sagte / eines Nachts / denn dann holt dich.*

- Sie spricht immer wieder langsam [v o n] und gedehnt [:],

- z. B. *von der Höhle / schli:ch.*

- Sie artikuliert **schriftsprachliche Explizitformen**,

- z. B. diktiert sie zunächst *Eines Nachts schläft der Grüffelo so wie'n Bär.*

Als die Skriptorin nach ›so‹ gezielt eine Pause macht, sagt Sanja ganz pointiert wie ein Bär.

- **Sanja formuliert wortgenau**

- Sie diktiert zunächst: *Das Grüffelokind schlief, schlie: schli:ch sich von der Höhle mit voller Mut.* Sie ist auf der Suche nach dem Wort ›schlich‹ – einer Verbform im Präteritum, die eher dem schriftsprachlichen als dem mündlichen Sprachgebrauch entspricht. Sanja möchte den passenden Ausdruck finden und es gelingt ihr, sich diesem – ausgehend von dem ihr bekannten Wort ›schliefe‹ – über die laute Aussprache auch weitgehend anzunähern, d. h. sie **überarbeitet** ihren Text im Prozess seiner Entstehung.

- Dann unterbricht sie das Diktieren mit den Worten »Stopp mal, jetzt will ich was sagen, das sollst du nicht aufschreiben.« Damit differenziert sie ganz explizit den Modus des Diktierens von dem des Sprechens. Dabei verdeckt sie mit ihrer Hand sogar kurz das Schreibblatt, auf das sie und auch die Skriptorin während des Diktierens normalerweise ihren Blick richten. Es folgt ein kurzes Gespräch über die »Holzpuppe«, die das Grüffelokind in der kleinen Abbildung in der Hand hält.

– Dann liest die Skriptorin zum Wiedereinstieg noch einmal die letzten Zeilen des Diktierens vor und endet mit den Worten *Das Grüffelokind schlich sich [?]. Sanja beendet den angefangenen Satz in drei Schritten: v o n d e r H ö h l e / r a u s / v o l l e r M u t*. Aus dem anfänglichen *Das Grüffelokind (...) schli:ch sich von der H ö h l e mit voller Mut* ist in der Überarbeitung ein Satz geworden, der durch den Gebrauch der Präposition *von* statt *aus* immer noch eine Spur konzeptioneller Mündlichkeit erkennen lässt. Dabei gelingt es Sanja aber, die ursprünglich auch grammatikalisch fehlerhafte Satzstruktur *zu verbessern*, denn die Konstruktion ›von der Höhle mit voller Mut‹ ist weder in der Mündlichkeit noch in der Schriftlichkeit möglich. Zugleich ist die verwendete Substantivierung ›voller Mut‹ im Gegensatz zu ›mutig‹ eindeutig der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzurechnen.

• Spuren von Mündlichkeit

- Sanja verwendet während des Diktierens **paraverbale Gestaltungsmittel** – Mittel also, die eigentlich der mündlichen Rede vorbehalten sind. Sie gehen nicht in den geschriebenen Text ein, sondern müssten sprachlich explizit ausgedrückt werden. Beispielsweise diktiert sie an mehreren Stellen *mit besonderer Betonung*, die an die Stimmen der Sprecher auf der ihr bekannten Hör-CD vom Grüffelokind erinnert: *Geh nie in die Bäume / Warum? / Dann kommst du n i e w i e d e r*.
- Sanja unterstützt die Worte *Geh nie in die Bäume* durch eine **Zeigegeste** mit dem Arm.

zu b) Was macht die Skriptorin, um Sanja zu einer ›Haltung des Schreibens‹ zu führen?

• Die Skriptorin spricht im Schreibtempo mit

Durch das laute Mitsprechen der Skriptorin können die Kinder die Langsamkeit des Schreibens in zweierlei Hinsicht erfahren: Sie können sie nicht nur Buchstabe für Buchstabe auf dem Papier entstehen ›sehen‹, sondern sie können sie auch ›hören‹. Der schnelle Redefluss, den sie aus Situationen des mündlichen Sprachgebrauchs gewohnt sind, wird auf diese Weise gebremst. So wird ein Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit – als ›Verschriftlichung‹ der eigenen Gedanken – möglich.

• Die Skriptorin artikuliert schriftsprachliche Explizitformen

Die Skriptorin notiert und artikuliert auch dann die entsprechende schriftsprachliche Explizitform, wenn Kinder Formen des mündlichen Sprachgebrauchs diktieren: Die Skriptorin hätte also auch dann ausdrücklich *so wie ein Bär* gesprochen und geschrieben, wenn Sanja bei der anfänglichen Formulierung *so wie 'n Bär* geblieben wäre. Das verdeutlicht für die Kinder den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, denn sie können so hören, dass die geschriebene Sprache nicht einfach ein Abbild

der gesprochenen Sprache ist. Zudem lässt es sie möglicherweise erst auf den Formaspekt von Sprache aufmerksam werden. Auch grammatikalische Fehler werden im Zuge dessen korrigiert – z. B. bei falsch verwendeten Artikeln oder Verbformen.

Das laute Mitsprechen der Skriptorin hat durch seine Ausrichtung auf schriftsprachliche Explizitformen eine Vorbildfunktion für die Kinder.

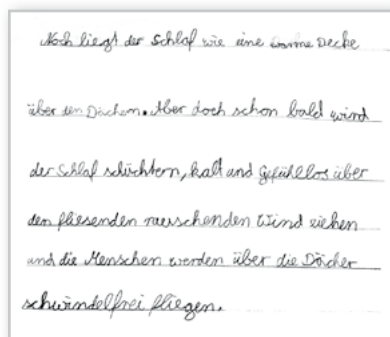
- Die Skriptorin fordert das Kind zu konzeptioneller Schriftlichkeit heraus

Die Skriptorin muss immer das konzeptionell schriftliche Formulieren als Zielperspektive für das Kind vor Augen haben. Dafür ist es wichtig, dass sie nicht sofort die mündliche Rede eines Kindes verschriftet und beispielsweise eine Formulierung wie *Mit dem Grüffelokind* sofort aufschreibt. Solche Momente kann die Skriptorin nutzen, um Impulse zu geben, die den Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben für das Kind verdeutlichen. Das kann durch Fragen geschehen wie: *Was soll ich denn genau schreiben? Soll ich schreiben ›Mit dem Grüffelokind‹? oder Womit soll ich anfangen zu schreiben?* Auch ein einfaches Warten kann den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bei einigen Kindern begünstigen.

Zudem kann die Skriptorin die Kinder in ihrer Orientierung an der Schriftsprachlichkeit unterstützen, indem sie beim Aufschreiben an Stellen, die in Bezug auf die sprachliche Struktur eine Entscheidung erfordern, *gezielt eine Pause macht* und dadurch Lernräume für das diktierende Kind eröffnet.

So kann die Skriptorin implizit zu einer *Korrektur im Bereich der Syntax* herausfordern: Ein Nebensatz wie ..., *weil das Grüffelokind kennt die Maus nicht* wird zu ..., *weil das Grüffelokind die Maus nicht kennt*, wenn die Skriptorin nach *weil* oder nach *weil das Grüffelokind* mit dem Aufschreiben und Mitsprechen absichtlich eine Pause macht.

Beispiel 2: »... und die Menschen werden über die Dächer schwindelfrei fliegen.« Mit einem Bilderbuch Sprachräume öffnen und über sich hinauswachsen (Stefanie Klenz)



Noch liegt der Schlaf wie eine warme Decke über den Dächern. Aber doch schon bald wird der Schlaf schüchtern, kalt und gefühllos über den fließenden, rauschenden Wind ziehen und die Menschen werden über die Dächer schwindelfrei fliegen.

Dieser Text stammt von einem damals 9-jährigen Jungen, der mehrsprachig in einem sozial benachteiligten Stadtteil aufwächst. Er hat ihn im Anschluss an die mehrtägige Beschäftigung mit dem Bilderbuch »Der Gedankensammler« von Monika Feth / Antoni Boratynski geschrieben.

In diesem Beitrag geht es darum, zu schildern, unter welchen Bedingungen im Unterricht es gelingen konnte, dass dieser Text entsteht. Dabei geht es um die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes und den Umgang damit. Es geht um eine allgemein sprachförderliche Haltung der Lehrenden und auch darum, wie aus einem Klassenraum ein Sprachraum für alle wird, wie es funktionieren kann, dass sowohl literarische als auch Alltagssprache im Unterricht ihren Platz haben und die Kinder die Möglichkeit, sich in verschiedenen sprachlich gestalteten Situationen zu erproben.

Zum Unterrichtsgegenstand

Das Buch »Der Gedankensammler« selbst besticht durch seine poetische Sprache.¹⁾ Es handelt von Herrn Grantig, einem alten Mann, der auf den Bildern etwas schlampig wirkt und einen »fadenscheinigen« Mantel trägt. Dieser Mann entpuppt sich durch die sehr behutsame Ich-Erzählung einer ihn beobachtenden Frau, mit der er manchmal spricht und ihr von seiner Arbeit erzählt, als



1) Beispiel: Er ist ein alter Mann, und alte Leute sehen oft so aus, als hätten sie die Taschen voller Zeit. Bedächtig bauen sie die Stunden um sich auf, wie andre sich mit Bildern umgeben, mit erlesenem Porzellan oder kostbaren Möbelstücken. (S. 8)

ein Gedankensammler, der durch bloßes Pfeifen in der Lage ist, die Gedanken aus den Köpfen von den Menschen in seinen Tornister zu locken. Er nimmt die Gedanken mit nach Hause und sortiert sie, um sie dann – wenn sie gereift sind – auszusäen, damit sie am nächsten Morgen, zu Gedankenblumen geworden, in einem von einer leisen Melodie begleiteten Windstoß als neue Gedanken zu den Menschen kommen können. Es ist eine fantastische Geschichte, immer an der Grenze zwischen Fiktion und Realität.

Im Literaturunterricht ein Geheimnis lüften

Wie kann nun ein derartiger Stoff mit den Kindern in der vierten Klasse behandelt werden? Ein eigentlicher »Lebensweltbezug« wie ihn viele Didaktiker immer wieder beim Zugang zu Literatur für nötig empfinden, lässt sich nicht ohne Weiteres herstellen. Sicher, Herr Grantig lebt in einer Stadt, alle Kinder haben schon ältere Männer gesehen – aber der fantastische Gehalt des Buches bleibt doch zunächst fremd. Das ist eben auch das, was das Geheimnis des Buches, das Geheimnis von Herrn Grantig ausmacht. Der Sinn, das eigentliche Wesen des Buches offenbart sich erst nach genauerem Hinsehen und -hören.

Text-Verstehen als gemeinsamer Deutungsprozess

Bilderbücher bieten sich für das gemeinsame Gespräch, für ein sogenanntes »Vorlesegespräch« (Wieler 2004, Kruse 2009) geradezu an. Durch die Möglichkeit der »geteilten Bedeutung« (Wieler 1997) und die – wie Spinner es in Anlehnung an Winnicott formuliert – »Entstehung eines intermediären Raumes zwischen eigener Innenwelt und anderer Person, vermittelt durch die gemeinsame imaginative Teilhabe an einer Geschichte« (Spinner 2005, S. 154) kann das Buch viel besser durchdrungen werden als in der alleinigen Beschäftigung mit dem Buch. Bilderbücher fordern eine gemeinsame Vorlesesituation heraus, fordern das gemeinsame Nachdenken über Text und Bild – auch von den Erwachsenen, denn das Deuten der speziellen bildlichen Deutung, die der Zeichner mit dem Text verbunden hat (oder anders herum) bedarf immer auch unserer Deutung. Beim Betrachten und (Vor-)lesen eines Bilderbuches müssen also immer wieder komplexe Deutungsprozesse durchlaufen werden, die in der gemeinsamen Betrachtung eine viel größere Potenz entfalten können.

In dem Unterricht zum Gedankensammler wird deshalb ein Schwerpunkt auf das Verstehen gelegt. Verstehen ist hier in einem umfassenden Sinn gemeint: Bei den Kindern soll das Verständnis dieses Textes angeregt werden, der für sie weit außerhalb ihrer normalen Beschäftigung liegt. Es geht um das Verständnis von dieser literarischen Figur, Herrn Grantig, der einen ausgesprochen ungewöhnlichen Beruf ausübt und erstmal nicht besonders vertrauenswürdig wirkt. Weiterhin wird das Verstehen der poetischen

Sprache, der fremden Wortkonstellationen, der Metaphern, die in diesem Buch angelegt sind, angestrebt. Und es geht besonders um das Verständnis untereinander, denn bei der Rezeption literarischer Texte entstehen in den Köpfen sehr unterschiedliche Vorstellungswelten. Es ist ausgesprochen bereichernd für alle, an den (Vorstellungs-)Bildern der anderen teilzuhaben, weil nur dann ein »tieferes« Verstehen, ein Verstehen, das über den ersten Eindruck hinausgeht, möglich wird.

Piaget geht davon aus, dass wir an kognitiven Konflikten lernen, wenn unterschiedliche Sichtweisen aufeinander treffen. Das Hin und Her in der Gruppe kann den Konflikt in die Tiefe treiben, sodass möglichst viele Aspekte bedacht werden. Die Gedanken und inneren Bilder der anderen können so in das eigene entstehende Bild eingebaut werden, das auch durch das Lesen des Textes immer wieder gefordert und weiterentwickelt wird. Vygotskij (2002) sagt, dass in der sozialen Interaktion und der Zusammenarbeit mit anderen die »Zone der nächsten Entwicklung« angestoßen und weiterentwickelt werden kann – das hohe Anregungspotenzial einer Klassengemeinschaft kann so für das Verständnis des Einzelnen zentral werden.



Erwartungen an das Buch wecken

Der erste Eindruck hält uns manchmal davon ab, einen anderen Menschen zu verstehen. Also sollten die Kinder ihre ersten Eindrücke von diesem Mann sammeln, miteinander vergleichen und Hypothesen bilden, wie dieser Mann auf dem ihnen vorliegenden Bild sein könnte, sich dann über die Eindrücke austauschen. Sie sollten die gesammelten Eindrücke ordnen, gewichten, entscheiden, welche denn tatsächlich gemeinsam als treffend empfunden werden. Dabei wussten die Kinder noch nicht, dass es sich um

eine Figur aus einem Bilderbuch handelt, und sie kannten auch den vollständigen Namen nicht – der Mann hieß zunächst einfach »Herr G.«, um noch keine Hinweise auf seine mögliche Verfassung zu geben. Die Kinder bearbeiten diese Aufgabe mit Hilfe eines »Platzdeckchens«²⁾. Hier wurden erste Vermutungen über Herrn G. geäußert. Die Kinder sprachen miteinander und präzisierten dabei, was sie geschrieben hatten, verwiesen immer wieder auf das Bild, nahmen Ergänzungen vor und erweiterten auf diese Weise das bisher Wahrgenommene.

2) Lernform, die aus dem Kooperativen Lernen stammt

Wortschatzarbeit im Kontext von Meinen und Verstehen

Im Anschluss wurden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt, um sie miteinander vergleichen zu können, um zu sehen, wie sie zueinander und zu dem Bild passen könnten – es ging darum, zu verstehen, was die Wörter meinen, die die Kinder nennen, um sie für alle verfügbar zu machen, damit alle darüber nachdenken können. So sollte schon vor dem Lesen eine möglichst breite Basis für das Verständnis des Textes erreicht werden.

Hier geht es nicht um explizite Wortschatzübungen und doch übt sich der Wortschatz, denn die Kinder können lernen Begriffe zu differenzieren – und zwar, indem sie merken, wie diese Begriffe bei anderen ankommen. Es geht also um die Frage »Wie meinst du das?« und nicht um die Frage »Was heißt das?« im Sinne von abprüfbarem Wissen. Sprache wird hier als Ausdruck des Denkens verstanden und wertgeschätzt. Oder um es mit Wittgenstein zu sagen: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen 43).

Antizipationen formulieren

Nachdem vielfältige Wörter an der Tafel gesammelt wurden, kamen die Kinder in einen Halbkreis vor die Tafel und die Begriffe wurden gemeinsam gewichtet und zum Teil einander gegenübergestellt – wie kann jemand obdachlos und doch froh wirken? Die Kinder stellten Hypothesen darüber auf, was dieser Mann denn nun sein könnte, sie antizipierten, was noch kommen könnte und verknüpften so das Bild mit ihrem Erfahrungswissen, mit dem, was sie über solche Geschichten schon wissen. Im gemeinsamen Gespräch entstanden so verschiedene Möglichkeiten, was Herr G. sein könnte (Antworten der Kinder waren u. a. Spion, Riese, Abenteurer, Dieb). Die geäußerten Ideen sind ein treffender Ausdruck für das Verstehen der Kinder.

Vorlesen – Sprechen – Denken

Nun erst wurde der Text gelesen. In dieser Klasse ist es so üblich, dass die Kinder immer wieder zwischendurch ihre Eindrücke des Buches schildern können, und auch die Lehrerin gibt Impulse, die ein Gespräch über den Text anregen. Die Kinder waren zunächst ganz mit ihren eigenen Hypothesen beschäftigt. Sie antizipierten, was in der Geschichte passieren könnte, näherten sich so dem Inhalt des Textes und versuchten ihn zu verstehen. Dabei spielten unterschiedliche Vorerfahrungen eine Rolle (z.B. Ich-Erzählung, Bosheit/Nettigkeit und Größe/Kleinsein von Herrn Grantig). In jedem Kopf spielten sich unterschiedliche Dinge ab (Ist er ein Obdachloser oder ein Dieb?). Durch die Äußerung der Gedanken wird die Bedeutung, die diese ersten Worte auf die Kinder haben, geteilt und die Hypothesen werden anhand des Textes überprüft. Die gehörten Informationen, der Text, lösten bei den Kindern sehr Unterschiedliches aus. Diese verschiedenen Ideen blie-

ben zunächst unverbunden nebeneinander stehen. Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Textarbeit können diese individuellen Fäden weitergesponnen und ergänzt werden.

Bezüge herstellen zwischen Alltagssprache und literarischer Sprache:

Um das Verständnis dessen, was eigentlich das Wesen eines Gedankens ausmacht, zu verstärken und eine höhere Abstraktionsebene zu erreichen,

bekamen die Kinder zunächst eine konzeptionell mündliche



Aufgabe – sie sollten den Gedanken aus dem Buch in einer Denkblase formulieren. Der Illustrator hat für

die Gedanken kleine zarte Gebilde geschaffen. Diese

lagen den Kindern vor und sie durften wählen, welchen

Gedanken sie gern in die Denkblasen kleben und

ihm dann eine Stimme geben möchten. Hier durften

die Kinder durchaus ihre Alltagssprache verwenden, es ist eine Aufgabe, die jedes Kind erfüllen kann. Auf diese Weise findet »integrative Spracharbeit«

statt. Verschiedene v. a. alltagssprachliche und konzeptionell mündliche Gedanken zu einem Bild wurden vorgelesen und es wurde versucht, diesen

Gedanken möglichst präzise zu benennen. Anhand von mehreren Beispielen

zu einem Gedankenbild wird eine Gemeinsamkeit gesucht (z. B. »fröhlich«).

Das Gemeinte (schrift-)sprachlich auf den Begriff bringen

Das Gehörte sollte in der Klasse auf Begriffe gebracht werden, die dann wieder handelnd (durch Vormachen) erprobt werden – Stimmt das so? Ist das so

ein Gedanke? Passt dieser Ausdruck?

Sieht ein fröhlicher Gedanke wirklich so aus? Bewegt er sich so? »Mach mal

vor!« ist auf diese Weise – ähnlich wie

zuvor »Erklär das noch mal genauer!«

– eine wichtige Möglichkeit, um das

Gemeinte zu präzisieren, um nicht

vorschnell zu denken, dass ich den

anderen schon verstanden habe.

Elsbeth Stern (2006) bezeichnet

Begriffe als Kern unseres bewusst zu-

gänglichen und kommunizierbaren

Wissens. Begriffswissen entsteht dabei durch die Verbindung zu anderen

Begriffen.

In dem Unterricht zum Gedankenleser wurden deshalb verschiedene Begriffe in der Absicht zusammengetragen, ein möglichst komplexes Ver-

ständnis dieses einen Gedankens zu erhalten, um ein Wissen darüber zu

schaffen, was solch einen Gedanken eigentlich ausmacht. Durch die gemein-



same Arbeit in der Klasse wurden die Kinder dazu herausgefordert, ihre eigenen alltagssprachlichen Begriffe zu hinterfragen, sich weiter dem Begriff anzunähern, der das Gemeinte am treffendsten zum Ausdruck bringt. Stern geht davon aus, dass die manchmal suboptimale Kommunikation zwischen Menschen – insbesondere die zwischen Lehrenden und Kindern – dadurch entsteht, dass unsere Begriffe in völlig unterschiedliche Netzwerke integriert sind. Am Ende der vierten Klasse geht es im Unterricht zum Buch ›Der Gedankensammler‹ nun darum, von einer stark wahrnehmungsgeleiteten Deutung zu einem abstrakteren Verständnis zu kommen – mit dem Ziel, dass die Kinder ihre jeweils ganz persönliche Wissensbasis umstrukturieren können. Denn: »Sinnstiftendes Lernen entsteht nicht nur durch die Erweiterung, sondern vor allem durch die Umstrukturierung von Begriffswissen« (Stern 2006, S. 49).

Verschiedene Spielräume zur sprachlichen Erprobung

Nun scheint es von den einfachen, konzeptionell mündlichen Inschriften der Gedankenblasen (z. B. »Jippiejaje ich habe Sport«) zu dem anfangs zitierten Text eine fast unüberwindbare Hürde zu sein. Und doch hat ihn das gleiche



Kind geschrieben. Auf der einen Seite ein stark mündlich geprägter Text – auf der anderen Seite ein stark konzeptionell schriftlicher, ein geradezu poetischer Text.

Wie ist das zu erklären?

Die Kinder hatten im Unterricht die Gelegenheit, sich in allen möglichen Sprach-erfahrungsräumen zu bewegen. Sie konnten ihre bisher kennengelernten (Sprach-)Erfahrungen einbringen und nutzen, wurden (durch den Text) mit einer sehr fremden, metaphorischen Sprache konfrontiert, hatten durch die Gespräche in Kleingruppen und im Plenum die Gelegenheit, ihre eigenen Begriffsnetze zu erweitern, und haben zum Abschluss auch die Gelegenheit erhalten, sich konzeptionell schriftlich zu erproben. Die Kinder bekamen nämlich zum Abschluss in ihrer individuellen Lernzeit mehrere Aufgaben zur Auswahl:

- sich eine eigene Ordnung für die Gedanken ausdenken, diese aufzeichnen und begründen oder
- einen Paralleltext schreiben: »Schreibe eine Geschichte über ›deinen‹ oder ›einen anderen‹ Herrn Grantig« oder
- einen (oder mehrere) von der Lehrerin bereitgestellte Sätze aus dem Buch wählen und in einen eigenen Text einbauen.

Die letzte Möglichkeit hat der Autor des Eingangstextes gewählt. Der erste Satz stammt aus dem Buch, den zweiten hat er selbst geschrieben. Er nutzt

die Vielfalt der Begriffe und hat durch die im Unterricht erfahrenen Sprachräume auch darüber hinaus die Möglichkeit, sie in einem neuen und eigenen Kontext anzuwenden – er ist an dieser Unterrichtssequenz sprachlich gewachsen – vielleicht sogar ein Stück über sich selbst hinaus.

Resümee (Angelika Speck-Hamdan)

Die hier vorgestellten Überlegungen und Beispiele haben gezeigt:

1. Kinder können durch die Erfahrung mit konzeptionell schriftlicher Sprache – sei sie durch Hörtexte oder durch Bilderbücher vermittelt – in diese Form der Sprache »hineinwachsen«. Sie nehmen sie in ihre eigenen sprachlichen Register auf und wachsen damit in ihren sprachlichen Möglichkeiten.
2. Sie entwickeln ihre diesbezüglichen Fähigkeiten nicht nebenbei, sondern in sorgsam arrangierten Lernsituationen. Die sprachlichen Anforderungen dieser Situationen sind nicht künstlich reduziert, sondern verlangen ein sprachliches Handeln in der Form konzeptioneller Schriftlichkeit.
3. Die Grundfigur dieser Lernsituationen ist der Dialog. Er beinhaltet ein aufeinander bezogenes Sprachhandeln, das auf Verständigung zielt und Verstehen ermöglicht. Nicht die Anpassung an eine sprachliche Norm ist das Ziel dieses Dialogs, sondern der Austausch von Gedanken und die Suche nach dem adäquaten sprachlichen Ausdruck stehen im Vordergrund.
4. Die erwachsene Dialogpartnerin (Lehrperson) hat die wichtige Funktion, die Schüler/innen immer wieder anzuregen, sich auf die Abstraktheit und die Komplexität der schriftlichen Sprache einzulassen, damit sie sie allmählich in das eigene Repertoire aufnehmen. Sie handelt mit dem Kind/ mit den Kindern in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij 2002, S. 331f.). Dieses Handeln eilt der Entwicklung voraus und zieht sie gleichzeitig nach sich.
5. In diesen Lernsituationen kommt es auf empathisches Zuhören, verständigungsorientiertes Fragen und Nachfragen sowie ein adressatenbezogenes Erwidern an. Lehrperson und Kind(er) bringen so gemeinsam die Sprache der Schule hervor, d. h. sie konstruieren im Dialog neue sprachliche Varianten, die mit ihrer Ausrichtung an der konzeptionellen Schriftlichkeit Grundlage für schulische Bildungsprozesse sind.
6. Kinder, die mit dekontextualisiertem Sprechen und mit der Schrift vor der Schule schon Erfahrungen sammeln konnten, werden mit den Anforderungen der Bildungssprache gut zurechtkommen. Dagegen werden Kinder, in deren Umfeld reduzierte Spracherfahrungsmöglichkeiten vorhanden sind, gezielte Anregungen der vorgestellten Art brauchen. In diesem Sinn ist die pädagogische Arbeit an der Bildungssprache ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

Literatur

- Andresen, H. / Funke, R. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, S. 438 – 451.
- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache, Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart.
- Belke, G. (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler.
- Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler.
- Bernstein, B. (Hrsg.) (1974): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Berlin.
- Blossfeld, H.-P. u. a. (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung, herausgegeben von der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Wiesbaden.
- Cummins, J. (1979): Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on bilingualism. Ontario.
- Dehn, M. (2010): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.
- Dehn, M. (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, M. / Hüttis-Graff, P. (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg, S. 9 – 32.
- Dehn, M. (1999): Texte und Kontexte, Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin.
- Dehn, M. (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, H. / Portmann, P. (Hrsg.) Schreiben im Umbruch. Stuttgart: Klett, S. 172 – 185.
- Gogolin, I. (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift 215/216, S. 26.
- Hüttis-Graff, P. / Merklinger, D. (2010): Ohne Buchstaben Texte schreiben. Ein Hörspiel für Kinder als Zugang zu Schriftlichkeit. In: Grenz, D. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur – Geschichte, Theorie, Didaktik. Hohengehren.
- Hüttis-Graff, P.: Die Lese-Hör-Kiste in der Vorschulklasse, Handreichung. www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/huettis-graff (Zugriff am 9. 1. 2010).
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15 – 43.
- Koch, P. / Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin, S. 587 – 604.
- Kruse, I. (2009): Beim Vorlesen die zuhörenden Kinder aktivieren. In: Grundschule Deutsch 21, S. 15 – 17.
- Mania, M. (2007): Hörmedien als Zugang zu Schriftlichkeit. »Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte« in einer Vorschulklasse. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit Hamburg.

- Merklinger, D. (2009):* Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. In: Hofmann, B./Valtin, R. (Hrsg.): Projekte. Positionen. Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin, S. 177 – 204.
- Oomen-Welke, I. (2003):* Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache Band 1, Paderborn, S. 452 – 463.
- Schiffer, K./Ennemoser, M./Schneider, W. (2002):* Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Weinheim und München, S. 282– 297.
- Spiegel, C. (2008):* Und plötzlich ist alles ganz anders. In: Grundschule 2, S. 14 – 18.
- Spinner, K. H. (2005):* Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten, Freiburg, S. 153 – 166.
- Spinner, K. (2006):* Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (200), S. 6 – 16.
- Stern, E. (2006):* Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: Pädagogik 1, S. 45 – 49.
- Vygotskij, L. (2002):* Denken und Sprechen. Weinheim, S. 313ff. (Original erschienen 1934).
- Weinhold, S. (2005):* Narrative Strukturen als Sprungbrett in die Schriftlichkeit? In: Wieler, P. (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg, S. 69 – 84.
- Wieler, P. (2004):* Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien. In: Härle, G./Steinbrenner, M. (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht, Baltmannsweiler, S. 265 – 289.
- Wieler, P. (1997):* Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. München.
- Wildemann, A. (2003):* Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt/M.
- Zabka, Th. (2006):* Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther ›Vom Raben und Fuchs‹ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Cl. (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze, S. 80 – 101.